הסדנא الورشة
מרחב חינוכי לדמוקרטיה וזכויות אדם
فضاء تربوي للديمقراطية وحقوق الإنسان

מגבלות החינוך לערכים במכללות להכשרת מורים בחברה הערבית בישראל

מחבר: ד"ר נג'ואן סעאדה
המכללה האקדמית אלקאסמי, באקה אלגרביה

قيود التربية للقيم في كلّيّات تأهيل المعلّمين في المجتمع العربيّ في إســـرائيل

المؤلّف: د. نجوان سعادة
كلّيّة أكاديميّة القاسمي، باقة الغربيّة

נייר עמדה, דצמבר 2021
ورقة موقف، كانون أول 2021

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel

הקדמה

מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח עוסקת כבר שנים רבות בהכשרת מורים ומורות, בנושאים של חינוך לזכויות אדם, ערכי דמוקרטיה ומאבק בגזענות. פעילות המחלקה התקיימה בזירות חינוכיות שונות, וביניהן תפסה מקום מרכזי הזירה האקדמית. בזירה זו פועלת מחלקת החינוך עם סגל וסטודנטים/ות, במטרה ליצור שפה משותפת בתוך המוסד האקדמי על מנת להטמיע חינוך נגד גזענות ושיח של ערכי דמוקרטיה וזכויות אדם ברמה הארגונית-מוסדית וברמה הפדגוגית גם יחד. כך, התהדק בשנים האחרונות שיתוף הפעולה בין מחלקת החינוך באגודה ומכללת אלקאסמי, במסגרתו נערכו סדנאות לסטודנטים.ות והתקיימה עבודה עם סגל המכללה, סביב נושא נבחר אחר בכל שנה.

בשנת הלימודים החולפת נבחר הנושא "חינוך לערכים בהכשרת מורים ומורות בחברה הערבית". זאת, מתוך היכרות עם הסוגיות המעסיקות את אנשי ונשות החינוך ועל מנת לשפוך אור על אתגרי החינוך לערכים בהכשרת מורים ולהציע דרכי פעולה אפשריות, מנקודת מבטם של מרצים העוסקים בהכשרת מורים בחברה הערבית.

נייר העמדה שלהלן - **מגבלות החינוך לערכים במכללות להכשרת מורים בחברה הערבית בישראל** - הוא תוצר העבודה המשותפת של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח ומכללת אלקאסמי. תהליך העבודה תוכנן יחד עם היחידה למעורבות חברתית במכללה וכלל ראיונות ושולחנות עגולים, בהשתתפותם של מרצים ומרצות מהמכללה שהוזמנו להציג ולשתף את רעיונותיהם.

מטעם מכללת אלקאסמי הוביל את התהליך ד"ר נג'ואן סעאדה, מרצה וחוקר בנושא חינוך לערכים במכללה. ד"ר סעאדה סקר את האתגרים הכרוכים בחינוך לערכים בהכשרת מורים בחברה הערבית והעלה את תובנותיו והצעותיו לפעולה על הכתב. מטעם מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח ליוותה את התהליך גברת סוהיר ג'רג'ורה, רכזת הכשרות וחינוך לזכויות אדם בחברה הערבית.

ברצוננו להודות לד"ר סעאדה על הובלת התהליך, על הכתיבה היסודית והמעמיקה ועל ההמלצות החשובות של נייר העמדה, וכן לשותפינו במכללת אלקאסמי על הנכונות לקידום נושא חשוב זה במכללה. לבסוף, תודה למרצים ולמרצות שתרמו לנו רבות בהשתתפותם בדיונים ובראיונות.

מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח תמשיך לפעול על מנת לקדם חינוך לזכויות אדם במערכת החינוך ובמערכת ההשכלה הגבוהה, ואנו תקווה שנייר זה ישמש כבסיס לחשיבה, לימוד ופעולה בשדה זה.

*** הנייר נכתב בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד**

מבוא

נייר העמדה בא לשפוך אור על מגבלות החינוך לערכים בהכשרת מורים, מנקודת המבט של מורים המלמדים במכללה ערבית אחת להכשרת מורים בישראל. הכוונה אינה להכליל את הממצאים על כל המכללות הערביות להכשרת מורים, אלא לעודד שיח ביקורתי ציבורי, אקדמי ומקצועי סביב סוגיה שלא זכתה לתשומת לב מספקת הן בספרות המחקרית, הן בהכשרת המורים והן בעשייה החינוכית בבתי הספר. ההנחה היא שחינוך הוא מעשה פוליטי, אשר מן הראוי שיעסוק בחתירה לחברה שוויונית, דיאלוגית והומנית יותר (גור זיו, 2013). באותה נימה, שילוב נכון של הממדים הערכיים בהכשרת המורים יסייע לפרחי הוראה להפוך לאנשי חינוך המשלבים מומחיות בתחומי הדעת עם מחויבות לקידום חשיבה ערכית-ביקורתית ויזמות חברתית קהילתית.

הנייר מבוסס על ראיונות עומק, דיונים ושיחות רבות שהתקיימו בשולחן עגול שארגן המחבר בשנת הלימודים 2020-2019 עם מורים ערבים המכשירים מורים במכללה האקדמית אלקאסמי שבבאקה אלג׳רביה, בשיתוף פעולה עם האגודה לזכויות האזרח. הדיונים בשולחן העגול עסקו בשאלות כמו אילו ערכים ראוי להכשיר את הסטודנטים הערבים להנחיל, למה הם חשובים, ומהן המגבלות של החינוך לערכים בהכשרת מורים במכללות הערביות בישראל. השתתפו בהם 12 מורים מקשת רחבה של מקצועות, כולל חינוך מדעי, חינוך כללי וחינוך לשוני.

רקע תיאורטי

הגדרות של ערכים וחינוך לערכים

על פי בר-און ממן (2020, עמ׳ 6): ״חינוך ערכי איננו מושג מוסכם בספרות, ומגוון האפשרויות הקיימות בו נרחב. הוא כולל בכל מדינה דגשים שונים, הנעים מחינוך אופי, דרך חינוך מוסרי ואזרחי, ועד לחינוך לערכים ו/או מידות ספציפיים״. המשותף לגישות השונות לגבי חינוך ערכי, לפי לובאט, הוא ״אמונה גוברת שלמורים ולבתי ספר תפקיד חשוב בחניכה לתוך העולם של ערכים אישיים וחברתיים״ (Lovat, 2010: 3).

חינוך לערכים מוגדר, על-פי ברקוביץ (Berkowitz, 2011:153), כניסיון בית ספרי לגבש פדגוגיות ומבנים תומכים, שמטרתם לעודד את ההתפתחות של נטיות ומיומנויות חיוביות, אתיות ופרו-חברתיות בקרב בני נוער וצעירים, בצד חיזוק הישגיהם האקדמיים. חינוך לערכים ברוח זו רחב יותר מהחינוך המוסרי, שכן הוא כולל חינוך לקשת רחבה של ערכים מוסריים, חברתיים ופוליטיים. ערכים מוגדרים על פי הלסטיד (Halstead, 2014) כעקרונות או כסטנדרטים שבאמצעותם אנו שופטים באיזו מידה דברים (רעיונות או התנהגויות) הם טובים, נכונים, רצויים או ראויים לכבוד. מדובר על אמונות קבועות ובסיסיות לגבי האופן שבו אנו אמורים להתנהג, וסוג האדם שאנו צריכים להיות.

בספרות מוזכרים חמישה כיוונים רצויים של חינוך לערכים ולמידות טובות:

1. חינוך להיות אדם טוב, כולל חינוך לערכים כמו כנות, צניעות, צדק, כבוד והגינות (سعادة, Berkowitz and Shields, 2015; 2013).
2. חינוך להיות אדם אינטלקטואלי וחושב, כולל חינוך לערכים כמו חתירה להשגת ידע וחוכמה וכן חשיבה ביקורתית ורציונלית.
3. חינוך להיות אזרח טוב, כולל חינוך לערכים כמו התנדבות, סובלנות כלפי עמדות וקבוצות זהות שונות, אכפתיות, שמירת חוק, השתתפות פוליטית ומחויבות לכללי המשחק הדמוקרטיים.
4. חינוך לזהות תרבותית, לאומית או דתית פרטיקולרית, כחלק מזכויותיהם של מיעוטים להכרה הוגנת, לייצוג שווה וליכולת לשמר את זהותם הקולקטיבית (ג'בארין ואגבריה, 2014; سعادة, 2013; Banks, 2001; Kymlicka, 1995).
5. חינוך לתכונות ולערכי עשייה (performance virtues), כמו מוטיבציה, ביטחון עצמי, עבודה בצוותים, נחישות והתמדה, שיש להם ערך אינסטרומנטלי שמאפשר את השגת הערכים שהוזכרו בסעיפים הקודמים (Berkowitz and Shields, 2015).

החינוך לערכים בהכשרת מורים

יש כיום הסכמה בספרות המחקרית שחשוב להכשיר מורים שיודעים לחנך לערכים ואשר מלמדים ומתפקדים בעצמם בצורה מוסרית (Campbell, 2003, 2008; Klaassen et al, 2016). מדובר בהוראה ישירה של הערכים ושל המידות הטובות שפורטו קודם, בצד התנהגות על-פי כללי המוסר או הקוד האתי המקובלים והמובנים בקרב קהילת המורים והמורות. על-פי פנסטרמכר (Fenstermacher, 1990: 134), "כמעט כל מגע של המורה עם תלמידיו נושא בחובו מטען מוסרי. כל תגובה לשאלה, כל משימה שהוא מחלק בכיתה, כל דיון בכיתה, כל פתרון למחלוקת, וכל ציון שהוא נותן לתלמיד משקף את האישיות המוסרית של המורה".

בפועל, מחנכים בישראל מדווחים שהם מרגישים אי-ודאות וספק לגבי דיון בנושאים מוסריים, ושהם מעדיפים את העמדה הניטרלית שמתעלמת מנושאים כאלו בכיתה (צבר בן-יהושע ואח', 2006; שיח ערכי מעורר פעמים רבות אמוציות בקרב תלמידים ומורים ועל כן מורים רבים נרתעים מלקיימו (אלפי-ניסן, 2019). השימוש בשפת הערכים חסר גם בהכשרת המורים, הן בעולם (Socket & LePage, 2002; Thornberg, 2008; Willemse et al, 2008). והן בישראל: בוזגלו (2010) מצא שיש פער בין המוצהר לגבי חינוך לערכים במכללות להכשרת מורים, לבין המתרחש בהן בפועל - צ"ל שימת דגש יותר על אספקטים משמעתיים ופדגוגיים, ופחות התייחסות לחינוך לערכים; חוקרים שונים מאששים זאת (עליאן ואח', 2015; ג'יוסי וזלמנסון-לוי, 2018), ומראים שבמכללות להכשרת מורים בישראל לא עובדים מספיק על טיפוח של ערכי הרב-תרבותיות והחיים בחברה משותפת בקרב פרחי ההוראה.

המצב אינו שונה, ואפילו מורכב יותר, במכללות להכשרת מורים בחברה הערבית בישראל, שלפי מחקרים אינן מכשירות את הסטודנטים הערבים לדון בסוגיות ערכיות ועכשוויות (אגבריה, 2011).

מחקרים אלה התמקדו בעיקר בהשפעת ההיבט הפוליטי הקשור ליחסי הכוח הלא סימטריים בין הרוב היהודי למיעוט הערבי בישראל, שמוביל להדגשת האג׳נדה הציונית ולדיכוי הנרטיב הערבי והפלסטיני בתוכניות הלימודים, הן בבתי הספר הערביים (Al-Haj, 1995) והן במכללות הערביות להכשרת מורים. תנאים סוציו-פוליטיים אלו גורמים להימנעות המורים הערבים מדיונים מוסריים ופוליטיים (אבו עסבה, 2001; عراوابراهيم, 2015). יש לציין שזה רק היבט אחד של התופעה; המחקרים הקודמים לא מנתחים את הגורמים המוסדיים והמקצועיים שיכולים להוות אבן נגף בהכשרת המורים לחינוך לערכים ולתפקודם כמורים מוסריים בבתי הספר בעתיד. נייר עמדה זה מנסה להבהיר גורמים אלו, מתוך כוונה לעודד שיח אינטלקטואלי ומקצועי שיעלה על נס את החשיבות של חינוך לערכים במכללות להכשרת מורים.

מגבלות בהכשרת המורים לחינוך לערכים: ממצאים עיקריים

מגבלת תכנית הלימודים בהכשרת המורים

מרצים במכללה טוענים שתוכנית הלימודים במכללה שלהם לא כוללת דיון בנושאים ערכיים ואינה מאפשרת לסטודנטים לחשוב בצורה רצינית ועצמאית. לדבריהם, הסטודנטים לא נחשפים לאפשרות של התנגשות בין ערכים, ללימוד של נושאים שבמחלוקת או לדיון בדילמות ערכיות בעבודת המורה. שניים מהמרצים מוסיפים שמכללות להכשרת מורים עובדות לפי מתווה אריאב (אריאב, 2006), שמתמקד בעיקר בפיתוח היכולות הקוגניטיביות והידע במקצוע הנלמד. יש לציין בהקשר הזה שמתווה אריאב, שעודכן בשנת 2006, מונה שישה תחומי ליבה, אך רק האחרון שבהם מתייחס לנושא הערכים: ״תהליכי הוראה-למידה לתלמידים עם צרכים שונים ומרקע חברתי-תרבותי שונה״. החוקרות טל ופרסקו (2014) קובעות שנושא זה נזכר בלימודי ההכשרה למורים בישראל פחות מנושאי הליבה האחרים. לדבריהן, תכניות ההתנסות המעשית במכללות אינן תורמת להכשרת המורים בנושא השוויות. לפי רן (2017: 26), מסיבה זו יש ״להעשיר את תכניות ההכשרה בידע עיוני בנושא [השוויות], לאפשר דיון בערכים הקשורים לשוויות במערכת החינוך, לעודד את המודעות לנושא ולספק למתכשרים כלים בסיסיים לכך״.

מרצים אחרים טוענים שהמכללה שלהם מתמקדת בעיקר בהיבט הטכני והארגוני של הלמידה, כמו הגשת משימות, תיקון של רשימת המקורות בעבודות, ביצוע מחקרים, מספר שיעורי הזום שהועברו, ומספר המאמרים הנלמדים בכל קורס. הדגש על הכמות ופחות על האיכות, אטען, הוא מסימני הניאו-ליברליזם, שמחלחל לכל מערכות החיים שלנו, כולל הכשרת המורים. דגש זה במכללה למורים יכול להשליך על ולהסביר את הדחיקה לשוליים של החינוך לערכים בבתי הספר הערבים ואת ההתעסקות האקסקלוסיבית בהם במצוינות לימודית ובהצלחה בבחינות הבגרות (אבו עסבה, 2001; אלפי-ניסן, 2019; אגבריה, 2013; عراوابراهيم، 2015 ; Gross, 2013).

אחד המרצים טוען שהמשימות בקורסים השונים צריכות לעודד את הסטודנטים להוראה לנקוט עמדה לגבי הנושאים שבדיון, ושצריך להעריך את הסטודנטים על-פי איכות וסגנון החשיבה שלהם. לדבריו, הציון הסופי של הסטודנטים בסיום התואר פחות חשוב מיכולתם ללמד את הנושאים בצורה מעניינת ומתחשבת בתלמידים ובצרכים שלהם. טענות אלו מזכירות לנו את הקשר האינטימי בין הפרקטיקה של החינוך לבין המוסריות המעוגנת במקצוע ההוראה. על פי קמפבל (Campbell, 2013), עקרונות מוסריים צריכים פרקטיקה באותה מידה שבה הפרקטיקה צריכה עקרונות מוסריים. מושגים של טוב ורע באים לידי ביטוי בצורה מודעת או לא מודעת בכל הפעולות של המורה, כמו החומרים שהוא מחליט ללמד, למה הוא שם לב בכיתה, והיחס שלו לתלמידים בכיתה (Pantic & Hansen, 2001; Wubbels, 2012). על-פי היגינס (Higgins, 2011), פרקטיקות החינוך הן האתרים שבהם אספקטים של הטוב (החינוך האתי) נחשפים; זה קורה כאשר עקרונות כמו צדק, הגינות, כבוד, אכפתיות ואמת מכתיבים את אופן ההוראה של המורים ואת התנהגותם. משום כך, חשוב להביא את מורי העתיד לחשוב בצורה רפלקטיבית על הפרקטיקות שלהם ואיך הן משקפות ערכים וכללי מוסר או מושפעות מהם.

מגבלת המוטיבציה, תפיסת התפקיד והכישורים של מורי המורים

אחד המרצים מציין שכ-60%-70% מהמרצים לימדו בעבר בבתי ספר, ולכן הם כבר שאבו צ"ל משם, או הטמיעו את התרבות של סטנדרטיזציה בהוראה והזנחה של חינוך לערכים. מרצה אחרת טוענת שמורי המורים לא תופסים את החינוך לערכים כחלק מהתפקיד שלהם. הם יכולים לטעון שאין להם זמן להתעסק עם חינוך לערכים כי הם צריכים לסיים את החומר שהם צריכים ללמד, או להגיד שהסטודנטים הם אנשים בוגרים ובעלי ערכים משלהם, ולכן אין צורך ללמד ערכים בהכשרת המורים. מרצה אחר טוען שלא כל מורי המורים מוכשרים לעסוק בחינוך לערכים בקורסים שהם מלמדים, או בעלי מוטיבציה לכך. העובדה שיש לך דוקטורט, אומר אחד המרצים, לא מבטיחה שיש לך מודעות וכישורים לעסוק בחינוך ערכי.

להלן יובא פירוט של דברי המרצים לגבי תכונות והכישורים שהם מאמינים שמורי המורים צריכים להפגין בעבודה שלהם בהכשרת המורים לחינוך לערכים:

- רצוי שלמרצים תהיה התעוזה לעסוק בנושאים שבמחלוקת, ולקשר בין הדיסיפלינה שהם מלמדים לבין דילמות בחיים האמיתיים בבית הספר ומחוץ לו.
- מורי המורים צריכים לתפקד כמודלים לחיקוי עבור הסטודנטים שלהם, כך שהאחרונים יהיו מודלים טובים לחיקוי לתלמידים שלהם בעתיד ויחנכו אותם להיות שייכים לחברה שלהם ולרצות לקדם אותה.
- כשהמרצים שולטים במקצוע שהם מלמדים ומתנהגים בצורה נאותה ומכבדת עם הסטודנטים שלהם, הם למעשה ילמדו ערכים בצורה בלתי ישירה.

- מרצים צריכים להתייחס יותר לסוגיות ערכיות במסגרת הוראת קורסי מבואות בחינוך (סוציולוגיה, פילוסופיה ופסיכולוגיה).
- המדריכים הפדגוגיים הם אנשי מפתח בהכשרת המורים החדשים: הם עובדים בצורה אינטנסיבית יותר עם פרחי ההוראה מאשר יתר המרצים, הם פיתחו מערכת אמון בינם לבין הסטודנטים, והסטודנטים מקשיבים להם יותר מאשר למרצים האחרים. משום כך, המכללה צריכה להדגיש שהכשרת המורים לחינוך לערכים צריכה להיות חלק מתפיסת התפקיד של המדריכים הפדגוגיים.

מהמגבלה שתוארה לעיל עולה החשש שמורי מורים שאין להם מוטיבציה או כישורים לעסוק בחינוך לערכים ברמה האישית והמקצועית, צפויים כמורים לשעתק את ההזנחה של החינוך לערכים בבתי הספר הערביים, על ידי התמקדות בחינוך להישגיות ובהוראה הממוקדת בתכני הלימוד ה"יבשים". משום כך, חשוב להכשיר את המרצים ואת מורי המורים להתמודדות עם חינוך לערכים בקורסים שלהם, כדי שבוגרי המכללות שלומדים אצלם יקבלו את הידע ואת הכלים לעשות זאת בכיתות שלהם. בסופו של דבר, על מורי המורים להבין שההתעלמות שלהם מחינוך לערכים משמרת את האידאולוגיה הניאו-ליברלית בחינוך הערבי - אידאולוגיה ששמה דגש על כמות - על חשבון איכות - כלומר להעריך את מה שניתן למדוד במקום למדוד את מה שאנו מעריכים באמת ולחשוב איך לתת בקורסים שלהם יותר מקום לחינוך ערכי, המתייחס לערכים פרטיקולריים, מוסריים ואזרחיים (سعادة, 2013; Arthur et al, 2017; Berkowitz & Shields, 2015).

מגבלת המוטיבציה והאיכות של הסטודנטים להוראה

שמונה מורים מסכימים כי לאחוז גדול של הסטודנטים הערבים להוראה אין מוטיבציה לעבוד כמורים, מה שהופך את הכשרתם כמורים שיכולים ללמד ערכים או ללמד בצורה מוסרית למשימה בלתי אפשרית. המרצים מציינים שרבים מהסטודנטים הערבים מחליטים ללמוד הוראה בגלל מניעים אישיים - למשל כי לא התקבלו למקצועות שהם אוהבים באמת באוניברסיטאות או במכללות אחרות, כי המכללה להוראה קרובה לבית שלהם, או כי הם בוחרים ללמוד מקצוע מסוים ולא ללמד אותו בבית הספר. על בחירת הלימודים משפיעים גם גורמים תרבותיים, הקשורים ללחץ שמפעילים הורים שמרנים על בנותיהם ללמוד הוראה, מתוך הנחה שזה מקצוע שיאפשר להן לתמרן בין העבודה לבין חיי המשפחה שלהן. נוכח ממצאים אלה, חשוב לחקור ולהבין את האמונות החברתיות והאישיות של המתכשרים להוראה, כמו גם את זהותם ואת תרבותם, שכן הללו יכולים להשפיע על תפיסות התפקיד שלהם (Sanger & Osguthorpe, 2005: 67).

מורי המורים מתחלקים בין אלו שמאמינים שעל הסטודנטים חסרי המוטיבציה לעזוב את הלימודים, ואחרים המאמינים שעל המרצים לעבוד יותר קשה בשביל לשכנע אותם להיות מורים. יש מרצים שמציינים שעל המכללות לספק לסטודנטים את המרחב לעשות רפלקציה לגבי לימודיהם ולגבי מידת רצונם להיות מורים, ולתמוך בהחלטתם לעזוב את הלימודים, אם הם לא רואים את הערך

האקדמי והערכי בעבודת ההוראה. מרצה אחר טוען שעל המכללות להכשרת מורים לבחור לא רק סטודנטים שיש להם מוטיבציה ללמד או שיש להם את הציונים הנדרשים, אלא את אלה שהם בני אדם טובים. כניגוד לכך, הוא מביא דוגמאות של סטודנטים המרמים בבחינות, שלא מכבדים את המרצים שלהם ושמגישים עבודות שאינם שלהם מהאינטרנט.

נקודה המעוררת מחשבה: אם יש עודף של מורים ערבים (קרוב ל 11,000 מורים מובטלים) (Agbaria & Pinson, 2013), מדוע בתי הספר הערבים ומשרד החינוך לא מתאמצים יותר להעסיק את אותם מורים שיכולים לעשות את האיזון בין חינוך להישגיות לבין חינוך לערכים?

לטענתי, מקצוע ההוראה הוא מקצוע ערכי ממדרגה ראשונה, שכן הוא עוסק בעיצוב אישיותם של תלמידים צעירים ובתמיכה בהתפתחות השכלית, הרגשית והגופנית שלהם. אם המכללות להכשרת מורים לא יעקבו אחר ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים להוראה, מסוגלותם העצמית ללמד ערכים ותפקודם הערכי בכיתות שלהם - ראוי שמשרד החינוך או המועצה להשכלה גבוהה ישקלו צעדי הערכה נוספים בסוף מסלול ההכשרה, שיבטיח שהמורים הערבים החדשים אכן אוהבים לעסוק בהוראה ומבינים לעומק את השליחות הציבורית במקצוע שלהם. אופציה נוספת היא להחמיר את תנאי הקבלה למסלולים להכשרת מורים בחברה הערבית, כך שייבחרו הסטודנטים האיכותיים ביותר - הן מבחינת ההישגים והן מבחינת האישיות והרצון שלהם לעסוק בהוראה. אופציה זו אולי קשה יותר ליישום, כי היא עומדת בניגוד לכללי העבודה הניאו-ליברליים של המכללות הערביות, שמנסות לשרוד ומתחרות על כל סטודנט. כמו כן, זוהי אופציה דטרמיניסטית, במובן זה שהיא לא מעריכה מספיק את ההתפתחות האישית והמקצועית של הסטודנטים לאורך שנות הלימוד. לכן, יש לשים את הדגש על המוטיבציה של הסטודנטים המתקבלים ללימוד הוראה ועל הרצון שלהם לעסוק במקצוע זה.

התרבות הארגונית במכללה: שלוש גישות של חינוך לערכים

אחד המרצים אומר שלמכללה שלו אין חזון בכל הקשור לחינוך לערכים, שהיא לא באמת עוסקת בכך, ומתעניינת בנושא רק כאשר יש אפשרות לקבל תקציבים לתוכניות מסוימות. מרצה אחר אומר שהמרצים לא מקבלים משוב לגבי המידה שבה הם מתייחסים בצורה מוסרית לסטודנטים; לטענתו, המרצים יכולים להיות יצירתיים בהוראה אבל אלימים מבחינה מוסרית, לדוגמה לא לאפשר לסטודנטים להביע את עצמם. זה מסביר את התלונות של סטודנטים רבים כנגד המרצים שלהם במכללה, לטענתו.

מרצה אחר מזכיר שיש למכללה אמנה כתובה, שכוללת, בין היתר, דגש על חינוך לערכי הפלורליזם והכבוד. עם זאת, לא נעשתה עבודה על מנת לתרגם את הערכים שהיא מקדמת לנהלים השונים

במכללה, והמרצים החדשים לא מכירים אותה. הוא מסיק שחינוך לערכים לא נמצא בראש מעייניה של המכללה. מרצה אחר טוען שאין להכתיב למרצים איזה ערכים ללמד בקורסים שלהם, אלא להדגיש שנושא החינוך לערכים חשוב מנקודת המבט של הדיקן האקדמי ושהמרצים מצופים לסגל את ההוראה שלהם בהתאם. מרצים אחרים מדגישים את המודלינג כשיטת ההוראה המועדפת בחינוך לערכים בעיניהם.

עמדות המרצים הללו מייצגות את **התפיסה הפטרנליסטית** בחינוך לערכים (Carr & Landon, 1998; Carr, 2003; Pantic & Wubbels, 2012). המשמעות היא שהמכללה והמרצים יכולים, מתוקף האחריות, הידע והסמכות שלהם, להחליט מהם ערכי המוסר (האמיתי, הנכון והטוב) שעל הסטודנטים ללמוד, ובהמשך להנחיל לתלמידי העתיד שלהם. הערכים הטובים הללו, לפי תפיסה זו, יונחלו בהצלחה רק על ידי מי שמגלם אותם באישיותו ובמעשיו (Carr & Landon, 1998: 168).

בפועל, נראה ששיטת עבודה זו כרוכה בהשתקת המרצים או הסטודנטים: אחת המרצות מציינת, למשל, שהיא קיבלה נזיפה מההנהלה על כך שהיא ביקורתית וכנה מדי סביב נושאים ערכיים במכללה, דבר שלא אוהבים במכללה. מרצה אחרת אומרת שהמרצים בדרך כלל מהססים להגיד את מה שהם חושבים באמת לגבי סוגיות ערכיות, ושאין דיאלוג אמיתי בין המרצים סביב סוגיות אלה, או ניסיון להגיע לבסיס מוסכם סביב החינוך לערכים במכללה. מרצה אחר ציין שהנהלת המכללה מתערבת בבחירות של התלמידים למועצת הסטודנטים, מעודדת בחירה של סטודנטים שלא מאתגרים את הסטטוס קוו במכללה ומקדמת ערכים לא דמוקרטיים. הוא שואל: "איפה חופש הבחירה עבור הסטודנטים? למה המכללה מחליטה לאן ילכו הסטודנטים בטיול השנתי? למה אין לסטודנטים בחירה כלשהי בקורסים שהם לומדים? הסטודנטים מסיימים את התואר שלהם עם דיכוי טוטלי ומורים מדוכאים לא יכולים ללמד ערכים... איך אתה מצפה מהם ללמד ערכים כמו חירות הבחירה, סובלנות וכבוד? איך לצפות מהם ללמד את ערך הצדק, בעוד הם לא חוו את זה במהלך הלימודים שלהם במכללה?". המרצה מעריך שסטודנטים שנשללת מהם הזכות להביע את עצמם ולבטא את מה שאכפת להם באמת ואת מה שגורם להם להיות מאושרים או עצובים - לא יאפשרו לתלמידיהם בעתיד לעשות זאת. למותר לציין שהשתקת המרצים והסטודנטים נעשית בניגוד גמור לאמנה של המכללה, שהוזכרה קודם.

מרצים אחרים מאמצים את גישת הרלטיביזם החברתי בחינוך לערכים (Carr, 1983), שמדגישה את התרומה של התרבות ושל המסורת לחינוך כזה, מתוך הנחה שהמורים מחויבים מבחינה מוסרית לערכים המוסכמים חברתית בכל קהילה (Pantic & Wubbels, 2012: 59). על-פי תפיסה זו, חוקי המוסר ועקרונותיו נוסחו במטרה לשמור על הרמוניה ועל לכידות החברתית. ברוח זו טוענת אחת המרצות שעל המרצים לסגל את עצמם לקונטקסט של המכללה, ולא לחרוג לנושאים שנחשבים בה לטאבו, שכן חריגה כזו יכולה להדהד בחברה ולגרום לבעיה. מרצה אחר טוען שיש להדגיש את הערכים של התרבות הערבית ושל דת האסלאם, כי "מי שמפחד מאלוהים לא יעשה דברים רעים". מרצה אחר מדבר על החשיבות של הכשרת המורים ללימוד הידע הילידי הערבי, על מנת שיגבשו וישמרו את הזהות התרבותית, הדתית והלאומית שלהם. השאיפה להכשיר מורים ללמד את ערכי המסורת והתרבות הערבית מובנת, לנוכח ההזנחה המתמשכת של היבט זה בחינוך

הערבי בישראל, ועל בסיס זכותו של המיעוט הערבי (כמו כל מיעוט אחר בעולם) לשמר את הזהות התרבותית, הדתית והלאומית שלו, לאתגר את ההגמוניה של הנרטיב הציוני בתוכניות הלימודים הבית ספריות ולחזק את הביטחון העצמי של התלמידים ואת תחושת השייכות שלהם.

לטענתי, הן התפיסה הפטרנליסטית והן תפיסת הרלטיביזם החברתי בעייתיות, כי הן יכולות להוביל בקלות לאינדוקטרינציה ולמעקב עיוור אחר מנהגים ומסורת (Carr, 1983). בנוסף, שתי הגישות הללו אינן מתיישבות עם אמנת המכללה, שמדגישה את חשיבות הדיון בנושאים שבמחלוקת, והן מוגבלות מבחינת פיתוח יכולות ההנמקה והשיפוט המוסרי של המורים. יכולות אלו הכרחיות בעבודתם של מורים עצמאיים, רפלקטיביים ומוסריים. יש להעדיף על פניהן **גישה אלטרנטיבית, ביקורתית והומניסטית**, שמשבחת את ההערכה הביקורתית של הקודים התרבותיים ושל הנורמות המוסריות בחברה (Saada, 2020; Tan, 2008), ופתוחה לדיון באידאולוגיות מוסריות מתחרות. גישה כזו, לטענתי, מתאימה יותר לחיים בחברה הערבית המשתנה במהירות מחברה מסורתית לחברה מודרנית (אבו עסבה, 2001; سعادة,2013; Gross,2013). מטרתו של החינוך לערכים, על-פי גישה זו, לספק לתלמידים איכויות של אוטונומיה רציונלית, שתעזור להם לקבל החלטות בנושאים ערכיים, גם כשאלה מתנגשים בנסיבות שונות בחיי היום-יום שלהם או במקובל בחברה.

חשוב לציין שלמעט אחד, כל המרצים שרואיינו מציינים את תפקיד המכללה בהכשרת מורים שיכולים ללמד ערכים, ופחות מתמקדים בתפקודו של המורה הערכי או במשמעותה של הוראה מוסרית (Fenstermacher et al, 2009). מרצה יחיד ציין בהקשר זה שעל הסטודנטים לדון במשמעויות החינוך ובמשמעות של להיות מורים: "הם צריכים להבין את עצמם, מה הם עושים במכללה להכשרת מורים ולאן הם הולכים משם". הכוונה היא שהמורה הערכי צריך להיות מודע לשליחות בתפקיד שלו וגם את המוסריות המעוגנת במקצוע זה.

אותו מורה מציין שבעבר עבדו במכללה 6 מפקחים של משרד החינוך. המכללה בזמנו לא גייסה אותם על מנת להסביר לסטודנטים את המשמעות הערכית של תפקיד המורה ואת האחריות הבסיסית שכרוכה בעבודתו.

בסופו של דבר מורי המורים (ולא רק המפקחים) צריכים להבין ולהיות מסוגלים להסביר לסטודנטים שלהם איך תופעות כיתתיות ובית ספריות מתקשרות בצורה טבעית לתחום הערכים, אחרת קשה להאמין שהם מסוגלים לבנות תכניות לימודים מגובשות היטב להכשרת מורים, שיביאו לשיתוף הסטודנטים בלימוד ובחקר תופעות מוסריות, או להבנה מעמיקה של ההיבטים הערכיים בעבודתם (Sanger, 2008).

חוסר ההתייחסות מצד מורי המורים לסוגיית התפקוד הערכי של המורים החדשים לא יכין את האחרונים כראוי להתמודדות עם שפע הדילמות ועם הצורך בשיפוט ערכי הקשורים להוראה ולחיי בית הספר, כמו: חינוך למצוינות לעומת חינוך לשוויון; חינוך לאוטונומיה ואינדיבידואליות לעומת חינוך לזהות קולקטיבית; חינוך לשימור או לשינוי החברה; חינוך לחירות לעומת משמעת, וכן הלאה (Hostetler, 1997). בסופו של דבר, תפקוד אתי המלווה ברפלקציה של המתכשר להוראה הוא פרקטיקה מומלצת בהתפתחות הזהות המקצועית והמוסרית של המורים.

סיכום

נייר העמדה מצביע על החשיבות בכך שמורי המורים יאתגרו את הדומיננטיות של התפיסה הישגית בהוראה ושל החינוך המבוסס על העברת ידע במכללה ובבתי הספר בחברה הערבית. ניתן לעשות זאת על ידי עידוד החשיבה והמחקר סביב הקשרים האפשריים בין מקצועות הלימוד הנלמדים במכללה לבין חינוך ערכי ומוסרי. בנוסף, על המרצים במכללות להכשרת מורים להקדיש יותר תשומת לב לכך שמורים חדשים שהם מכשירים מתפקדים בצורה מוסרית ומסוגלים לחשוב בצורה רפלקטיבית על המסרים המוסריים של הפדגוגיות ושל ההחלטות המקצועיות שלהם. במסגרת הכשרה כזו יכולים מורי המורים להכיר לסטודנטים את שלוש התפיסות שציינו למעלה, ולחשוב כיצד הן מתיישבות עם דרישות החיים בחברה הערבית המשתנה.

נוכח המעבר המואץ של החברה הערבית ממסורתיות למודרניות, ראוי שהכשרתם של מורים ערבים לחינוך לערכים תיעשה ברוח התפיסה ההומניסטית והביקורתית, שמעודדת הערכה ביקורתית של הקודים התרבותיים ושל הנורמות המוסריות בחברה. תפיסה זו מתאימה להכשרת מורים שיכולים לקבל החלטות מוסריות בצורה מושכלת ולהתמודד עם הדילמות המוסריות הכרוכות במקצוע ההוראה, ונותנת מענה לדרישות החיים בחברה פלורליסטית ודמוקרטית.

בבסיס תפיסה זו ניצבת ההנחה שערכים או תכונות טובים הם תוצר של הבניה ומימוש חברתי, שנוצרים על-ידי דיאלוג בין מסורות ומנהגים חברתיים קיימים, בצד כוונות, שאיפות ופרויקטים של יחידים (Moulin-Stozek, 2018). במילים אחרות, לא מדובר כאן על תפיסה ליברלית שמתמקדת רק ברצונות ובאינטרסים של יחידים, כפי שנהוג לרוב בחברות מערביות, אלא בתפיסה שמעודדת את האוטונומיה ואת השייכות הביקורתית של יחידים לקהילות שלהם. גישה כזו מאפשרת ליחידים (המורים החדשים והתלמידים שלהם) להשתייך לקבוצה תרבותית, לאומית ודתית מסוימת, ובו בבד מספקת להם מרחב פעולה לחשוב בצורה ביקורתית על הקודים המוסריים והערכיים של קבוצתם ולשנותם במידת הצורך.

المقدّمة

يعمل قسم التربية والتعليم في جمعية حقوق المواطن - منذ سنوات طويلة - في تأهيل معلّمين ومعلّمات في المواضيع المتّصلة بالتربية لحقوق الإنسان، قِيَم الديمقراطية ومقاومة العنصرية. وقد أقيمت في هذا الإطار مشاريع مختلفة، واحتلّ الميدان الأكاديميّ مكانًا مركَزيًّا بينها. وفي هذه الحلبة عمل قسم التربية والتعليم أمام هيئات تدريسية وطلّاب\طالبات، وذلك لهدف خلق لغة مشتركة داخل المؤسّسة الأكاديمية، حيث الهدف منها هو ترسيخ التربية ضدّ العنصرية، ومن أجل قِيَم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المستوى المؤسّسيّ وفي المستوى التربويّ، أيضًا. فهكذا، مثلًا، تعزّز - في السنوات الأخيرة - التعاون بين قسم التربية والتعليم في الجمعية وأكاديمية القاسميّ، وقد أُقيمت وُرش عمل للطلّاب\الطالبات، وأُجريت أعمال مع طاقم الكلّية حول موضوع مختلف آخَر يقع عليه الاختيار كلّ عام.

في السنة الدراسية الفائتة اختير موضوع "التربية للقِيَم في تأهيل المعلّمين والمعلّمات في المجتمع العربيّ". وقد تمّ اختيار الموضوع من خلال معرفة القضايا التي تشغل كوادر التربية والتعليم في المجتمع العربيّ، ويأتي هذا الاختيار لكي يُلقي الضوء على قيود التربية للقِيَم في تأهيل المعلّمين، من وجهة نظر محاضرين يدرّسون تأهيل معلّمين في البلاد.

تتناول الورقة موضوع **قيود التربية للقِيَم في كلّيّات تأهيل المعلّمين في المجتمع العربيّ في إسرائيل.**

وقد تمّ تخطيط مجرى العمل مع وَحدة التداخل الاجتماعيّ في الكلّية، وشمل مقابلات ودوائر مستديرة، بمشاركة محاضرين ومحاضرات من الكلّية تمّت دعوتهم لعرض ومشاركة أفكارهم.

هذا وقد قاد العملية من قِبل أكاديمية القاسميّ الدكتور نجوان سعادة، محاضرًا وباحثًا في موضوع التربية للقِيَم في أكاديمية القاسميّ. لقد استعرض الدكتور سعادة التحدّيات المرتبطة بالتربية للقِيَم في تأهيل المعلّمين في المجتمع العربيّ، وقد طرح تبصّراته واقتراحاته لعمل مكتوب. ورافقت العملية من قِبل قسم التربية والتعليم في جمعية حقوق المواطن السيّدة سهير جرجورة، مركّزة مجال التربية والتعليم للمجتمع العربيّ.

بوُدّنا أن نشكر الدكتور نجوان سعادة على قيادة العملية، على الكتابة الدقيقة والعميقة، وعلى التوصيات المهمّة لورقة الموقف، كما بودّنا أن نشكر شركاءنا في أكاديمية القاسميّ على الشراكة والاستعداد للدفع بهذا الموضوع المهمّ داخل الكلّية. وفي الأخير، شكرًا للمحاضرين والمحاضرات الشركاء الذين قدّموا لنا الكثير بمشاركتهم في النقاشات والمقابلات.

سيواصل قسم التربية والتعليم العمل من أجل الدفع بالتربية لحقوق الإنسان في جهاز التربية والتعليم وفي جهاز التعليم العالي، وكلّنا أمل أن تكون هذه الورقة بمثابة قاعدة للتفكير، للتعليم، وللعمل في هذا الحقل.

*** كُتبت الورقة بصيغة المذكّر، لكنّها موجّهة للجنسين على حدّ سواء.**
تمت ترجمة ورقة الموقف من العبرية, ولم تكتب بلغة المؤلف

المقدّمة

تأتي ورقة الموقف لتسليط الضوء على قيود التربية للقيم في تأهيل المعلّمين، من وجهة نظر المعلّمين الذين يدرّسون في إحدى الكلّيّات العربيّة لتأهيل المعلّمين في إسرائيل. القصد من ذلك ليس تعميم النتائج على جميع الكلّيّات العربيّة لتأهيل المعلّمين فحسب، بل تشجيع الخطاب الناقد العامّ والأكاديميّ والمهنيّ حول قضيّة لم تحظَ بالاهتمام الكافي سواء في الأدبيّات البحث، أو في تأهيل المعلّمين أو في الممارسة التعليميّة في المدارس. الفرضيّة هيّ أنّ التربية عمل سياسيّ من اللائق أن تتناول السعي من أجل الوصول إلى مجتمع أكثر إنصافًا وحوارًا وإنسانيّة (גור זיו, 2013). وبنفس الروح، فإنّ الدمج الصحيح بين الأبعاد القيميّة في تأهيل المعلّمين سيساعد براعم التدريس في أن يصبحوا معلّمين يدمجون الخبرة في مجالات المعرفة مع الالتزام بتعزيز التفكير القيميّ- الناقد وروح المبادرة الاجتماعيّة المجتمعيّة.

تستند الورقة إلى مقابلات معمّقة، نقاشات والعديد من المحادثات التي جرت في مائدة مستديرة نظّمها المؤلف في العام الدراسيّ 2019-2020 مع معلّمين عرب يعملون في مجال تأهيل المعلّمين في كلّيّة القاسمي في باقة الغربيّة، بالتعاون مع جمعيّة حقوق المواطن. تناولت النقاشات في المائدة المستديرة أسئلة، مثل: ما هي القيم المناسبة لتأهيل الطلّاب العرب لاكسابها وتذويتها ولماذا هي مهمّة، وما هي القيود على التربية للقيم في تأهيل المعلّمين في الكلّيّات العربيّة في إسرائيل. شارك في النقاشات 12 معلّمًا من طيف واسع من المواضيع التعليميّة، بما في ذلك التربية العلميّة، التربية العامّة والتربية اللغويّة.

الخلفيّة النظريّة

تعريفات القيم والتربية للقيم

حسب بار - أون ممان (2020, עמ' 6) "التربية للقيم ليست مصطلحًا متّفقًا عليه في الأدبيّات المرجعيّة، وتشكيلة الإمكانيّات القائمة فيه واسعة النطاق. وتشمل في كلّ دولة نقاطًا بارزة مختلفة، بدءًا من التربية للطابع الشخصيّ، مرورًا بالتربية الأخلاقيّة والمدنيّة، وانتهاءً بالتربية للقيم و/أو صفات ومعايير محدّدة". المشترك للمقاربات المختلفة في ما يتعلّق بالتربية للقيم، وفقًا للوباط هو "الإيمان المتزايد بأنّ المعلّمين والمدارس يلعبون دورًا مهمًّا في الإعداد لعالم القيم الشخصيّة والاجتماعيّة" (Lovat, 2010: 3).

تعرّف التربية للقيم، وفقا لـ (Berkowitz, 2011:153)، كمحاولة مدرسيّة لصياغة هياكل تربويّة وداعمة، تهدف إلى تشجيع تطوير الميول والمهارات الإيجابيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة بين أبناء الشبيبة والشباب، إلى جانب تعزيز تحصيلهم الأكاديميّ. التربية للقيم بهذه الروح أوسع من التربية الأخلاقيّة، لأنّها تشمل التربية لمجموعة واسعة

من القيم الأخلاقية والاجتماعية والسياسية. يتم تعريف القيم وفقًا لـ (Halstead, 2014:68) كمبادئ أو معايير نحكم من خلالها إلى أيّ مدًى تكون الأفكار او التصرفات جيّدة أو صحيحة أو مرغوبة أو تستحقّ الاحترام. يتعلّق الأمر بالمعتقدات الثابتة والأساسيّة بالنسبة إلى كيف يفترض أن نتصرّف، ونوع الشخص الذي يجب أن نكونه. يرد في أدبيّات البحث ذكر خمسة اتّجاهات مرغوبة للتربية للقيم والمعايير والصفات الحسنة:

1. التربية لتكون شخصًا صالحًا، بما في ذلك التربية لقيم، مثل: الصدق، التواضع، العدل، الكرامة والإنصاف (سعادة, 2013; Berkowitz and Shields, 2015).
2. التربية لتكون شخصًا مفكّرًا، بما في ذلك التربية لقيم، مثل: السعي من أجل الوصول إلى المعرفة والحكمة وكذلك التفكير الناقد والعقلانيّ.
3. التربية لتكون مواطنًا صالحًا، بما في ذلك التربية لقيم، مثل: العمل التطوّعيّ، التسامح تجاه المواقف والمجموعات المختلفة الهويّة، المبالاة، الالتزام بالقانون، المشاركة السياسيّة والالتزام بقواعد اللعبة الديمقراطيّة.
4. التربية لهويّة ثقافيّة، قوميّة أو دينيّة محلّيّة، كجزء من حقوق الأقلّيّات في الاعتراف المنصف، التمثيل على قدم المساواة وحفظ هويّتهم الجماعيّة (ג'בארין ואגבריה, 2014; سعادة, 2013; Banks, 2001; Kymlicka, 1995).
5. التربية لصفات وقيم العمل (virtues performance)، مثل الدافعيّة، الثقة بالنفس والعمل في طواقم، والتصميم والمثابرة، التي لها قيمة مفيدة تسمح بتحقيق القيم المذكورة في البنود السابقة (Berkowitz and Shields, 2015).

التربية للقيم في تأهيل المعلّمين

هناك اليوم اتّفاق في أدبيات البحث على أنّه من المهم تأهيل المعلّمين الذين يعرفون كيفيّة التربية للقيم، والذين يعلّمون ويتصرّفون بأنفسهم بشكل أخلاقيّ (Campbell, 2003, 2008; Klaassen et al, 2016). يتعلّق الأمر بالتدريس المباشر للقيم والصفات الحسنة التي أوردناها سابقًا، إلى جانب السلوك وفقًا لقواعد الأخلاق أو معايير الأخلاقيّات المقبولة والمفهومة بين مجتمع المعلّمين. حسب بنسترماخر (Fenstermacher,1990:134)، "تقريبًا كلّ اتصال بين المعلّم وتلاميذه ينطوي على شحنة أخلاقيّة. أيّ ردّ على سؤال، أيّ مهمّة يوزّعها في الصفّ، أيّ نقاش في الصفّ، أيّ حل لنزاع، وأيّ علامة يمنحها المعلّم للتلميذ تعكس شخصيّته الأخلاقيّة.

من الناحية العمليّة، أفاد المعلّمون في إسرائيل أنّهم يشعرون بعدم اليقين وبالشكّ في مناقشة القضايا الأخلاقية، وأنّهم يفضّلون الموقف المحايد الذي يتجاهل مثل هذه القضايا في الصفّ (צבר בן-יהושע ואח', 2006)؛ غالبًا ما يثير الخطاب القيميّ المشاعر بين التلاميذ والمعلّمين، وبالتالي يخشى العديد من المعلّمين تنفيذه (אלפי-ניסן, 2019).

يفتقر استخدام لغة القيم في تأهيل المعلمين أيضًا، في العالم (LePage & Socket، 2002: Thornberg، 2008: Willemse et al., 2008). وفي إسرائيل على حدّ سواء: ينصح ألفي نيسان (2019) بتأهيل معلّمين للتربية للقيم في مراحل التعلّم لشهادة التدريس؛ وجد بوزاغلو (2010) أنّ هناك فجوة بين المعلن عنه بالنسبة للتربية للقيم في كليات تأهيل المعلّمين، وما يحدث في الممارسة العملية - مع التركيز بشكل أكبر على الجوانب التأديبيّة والتربويّة، وتطرّق أقلّ إلى التربية للقيم؛ يؤكّد العديد من الباحثين على هذا (עליאן ואח׳, 2015; ג׳יוסי וזלמנסון-לוי, 2018)، ويبيّنون أنّه في كلّيّات تأهيل المعلّمين في إسرائيل لا يتمّ العمل بالقدر الكافي على تطوير قيم التعدّديّة الثقافيّة في مجتمع مشترك بين براعم التدريس.

الوضع لا يختلف، بل إنّه أكثر تعقيدًا، في كلّيّات تأهيل المعلمين في المجتمع العربيّ في إسرائيل، والتي، وفقا للدراسات، لا تؤهّل الطلّاب العرب لمناقشة قضايا قيميّة ومعاصرة (אגבאריה، 2011). ركّزت هذه الدراسات بشكل أساسيّ على تأثير الجانب السياسيّ المرتبط بعلاقات القوّة غير المتماثلة بين الأغلبيّة اليهوديّة والأقلّيّة العربيّة في إسرائيل، ممّا يؤدّي إلى إبراز الأجندة الصهيونيّة وقمع الرواية العربيّة والفلسطينيّة في المناهج التعليميّة، سواء في المدارس العربيّة (Al-Haj, 1995) أو في الكلّيّات العربيّة لتأهيل المعلّمين. تؤدّي هذه الظروف الاجتماعيّة-السياسيّة إلى تجنّب المعلّمين العرب للنقاشات الأخلاقيّة والسياسيّة (אבו עסבה، 2001: عرار وإبراهيم، 2015). تجدر الإشارة إلى أنّ هذا ليس سوى جانب واحد من هذه الظاهرة؛ لا تحلّل الدراسات السابقة العوامل المؤسّساتيّة والمهنيّة التي يمكن أن تكون حجر عثرة في تأهيل المعلّمين للتربية للقيم والعمل كمعلّمين أخلاقيّين في المدارس في المستقبل. تحاول ورقة الموقف هذه توضيح هذه العوامل، من خلال نيّة تشجيع الخطاب الفكريّ والمهنيّ الذي من شأنه أن يُبرز أهمّيّة التربية للقيم في كلّيّات تأهيل المعلّمين.

القيود المفروضة على تأهيل المعلّمين للتربية للقيم: النتائج الرئيسيّة

القيد المتعلّق بالمناهج التعليميّة في تأهيل المعلّمين

يدّعي محاضرون في الكلية أنّ مناهجهم التعليميّة لا تتضمّن مناقشة قضايا قيميّة ولا تسمح للطلّاب بالتفكير بجدّيّة وبشكل مستقلّ. على حدّ تعبيرهم، لا يتعرّف الطلّاب على إمكانيّة التصادم بين القيم، ودراسة المواضيع المختلف عليها، أو مناقشة معضلات قيميّة في عمل المعلّم. يضيف اثنان من المحاضرين أنّ كلّيّات تأهيل المعلّمين تعمل وفقًا لمخطّط أريأب (אריאב, 2006)، الذي يركّز بشكل أساسيّ على تطوير القدرات المعرفيّة والمعرفة في الموضع الدراسيّ. تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنّ مخطّط أريأب الذي تم تحديثه في عام 2006، يحتوي على ستّة مجالات

أساسيّة، لكنّ آخرها فقط يتعلّق بموضوع القيم: "عمليات التدريس-التعلّم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات المختلفة ومن خلفيات اجتماعيّة وثقافية مختلفة". الباحثتان طال وفرسكو (2014) تؤكّدان أنّ هذا الموضوع يُذكر في تأهيل المعلّمين بقدر أقلّ من المواضيع الأساسيّة الأخرى. على حدّ تعبيرهما، فإنّ برامج التدريب العمليّ في الكلّيّات لا تسهم في تأهيل المعلّمين في موضوع التباين. وفقًا لران (רן, 26:2017) لهذا السبب "إثراء برامج التأهيل بالمعرفة النظريّة حول هذا الموضوع [التباين]، والسماح بمناقشة القيم المتعلقة بالتباين في جهاز التربية والتعليم، وتشجيع الوعي للموضوع وتزويد طلّاب التأهيل بالأدوات الأساسيّة لذلك".

يقول محاضرون آخرون إنّ كلّيّتهم تركّز في المقام الأوّل على الجانب التقنيّ والتنظيميّ للتعلّم، مثل تقديم المهامّ، تصحيح قائمة المصادر في الوظائف، تنفيذ الأبحاث، وعدد دروس الزوم التي جرت، وعدد المقالات التي ستُدرّس في كلّ مساق. التركيز على الكمّ وبقدر أقلّ على الكيف، سأدّعي، أنّه من علامات النيوليبرالية، التي تتغلغل إلى جميع منظومات حياتنا، بما في ذلك تأهيل المعلّمين. هذا التركيز في كلّيّة تأهيل المعلّمين يمكنه أن يترك أثره على تهميش التربية للقيم في المدارس العربيّة ويشرحه، والانشغال الحصريّ فيها بالتميز في التعلّم والنجاح في امتحانات البجروت (אבו עסבה, 2001؛ אלפי-ניסן, 2019؛ אגבריה, 2013؛ عرار وابراهيم، 2015 ; Gross, 2013).

يدعي أحد المحاضرين أن المهامّ في المساقات المختلفة يجب أن تشجّع طلّاب التدريس على اتّخاذ موقف بشأن المواضيع قيد النقاش، وأنه يجب تقييم الطلّاب وفقًا لجودة وأسلوب تفكيرهم. ووفقًا له، فإنّ العلامة النهائيّة للطلّاب في نهاية اللقب التعليميّ أقل أهمية من قدرتهم على تدريس المواد بطريقة مثيرة للاهتمام. تذكّرنا هذه الادعاءات بالعلاقة الحميميّة بين ممارسة التعليم والأخلاق الراسخة في مهنة التدريس. وفقا لكامبل (Campbell, 2013)، تحتاج الأخلاقيّات إلى الممارسة بقدر ما تحتاج الممارسة إلى الأخلاقيّات. يتم التعبير عن مفاهيم الخير والشر في شكل واعٍ أو غير واعٍ في كلّ ما يفعله المعلم، مثل المواد التي يقرر تدريسها، ولأيّ شيء في الصفّ ينتبه، وأين يقف أثناء التحدّث في الصفّ (Hansen, 2001;Pantic & Wubbels, 2012). وفقا لهيغنز (Higgins, 2011)، ممارسات التعليم هي المواقع التي يتم فيها الكشف عن جوانب الخير (التعليم الأخلاقيّ): يحدث هذا عندما تملي مبادئ مثل العدل، الإنصاف، الكرامة، المبالاة والحقيقة طريقة تدريس المعلّمين وسلوكهم. لذلك، من المهم جعل معلّمي المستقبل يفكرون بشكل انعكاسيّ في ممارساتهم وكيف تعكس القيم وقواعد الأخلاقيّات أو يتأثر بها.

الحدّ من الدافع، تصوّر دور ومهارات معلّمي المعلّمين

يشير أحد المحاضرين إلى أنّ حوالي 70-60٪ من المحاضرين قد درّسوا سابقًا في المدارس، لذلك استوعبوا فيها ثقافة التوحيد في التدريس وإهمال التربية للقيم. تدّعي محاضرة أخرى أنّ المعلمين لا يعتبرون التربية للقيم جزءًا من دورهم. يمكن أن يدّعوا بأنه ليس لديهم الوقت لتناول التربية للقيم لأنهم بحاجة إلى إنهاء الموادّ التي

يجب أن يدرّسوها، أو القول إنّ الطلّاب هم أشخاص ناضجون ولديهم قيمهم الخاصة، لذلك ليست هناك حاجة إلى التربية للقيم في تأهيل المعلّمين. يدّعي محاضر آخر أنّه ليس كلّ معلّمي المعلّمين مؤهلين للمشاركة في التربية للقيم في المساقات التي يدرسونها، أو لديهم دافعيّة للقيام بذلك. حقيقة أنّك حاصل على درجة الدكتوراه، يقول أحد المحاضرين، لا تضمن أنّ لديك الوعي والمهارات اللازمة لتناول التربية للقيم.

نورد في ما يلي تفصيل لأقوال المحاضرين بالنسبة للصفات والمهارات التي يعتقدون أنّه يجب على معلّمي المعلّمين إظهارها في عملهم في تأهيل المعلّمين للتربية للقيم:

- لا يملك جميع المحاضرين الجرأة لتناول مواضيع محطّ خلاف، وبعضهم لا يربط بين المجال الذي يدرّسونه وبين الحياة الحقيقيّة في المدارس.
- على معلّمي المعلّمين أن يشكّلوا نماذج يحتذى بها لطلّابهم، بحيث يكون هؤلاء قدوة حسنة لتلاميذهم في المستقبل ويربّونهم للانتماء لمجتمعهم والرغبة في النهوض به.
- عندما يتقن المحاضرون الموضوع الذي يدرسونه ويتصرفون بشكل لائق ومحترم مع تلاميذهم، فإنهم سيتعلمون عمليًّا القيم بطريقة غير مباشرة.
- يجب أن يتطرّق المحاضرون بقدر أكبر لقضايا قيميّة في إطار تدريس المساقات التمهيدية في التربية (علم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس).
- المرشدون التربويون هم شخصيّات رئيسيّة في تأهيل المعلّمين الجدد: فهم يعملون بشكل مكثّف مع براعم التدريس أكثر من بقية المحاضرين، وقد طوّروا نظامًا للثقة بينهم وبين الطلّاب، ويستمع الطلّاب لهم أكثر من المحاضرين الآخرين. لذلك، على الكلّيّة التأكيد على أنّ تأهيل المعلّمين للتربية للقيم يجب أن يكون جزءًا من مفهوم دور المرشدين التربويّين.

يتبيّن من القيد الذي وصفناه أعلاه أنّ القلق من أنّ المعلمين الذين ليست لديهم دافعيّة أو مهارات لتناول التربية للقيم على المستوى الشخصيّ والمهنيّ، من المتوقع أن ينسخ المعلمون إهمال التربية للقيم في المدارس العربيّة، من خلال تركيز التعليم على التحصيل والتدريس الذي يركّز على مضامين التعلّم "الجافّة". لذلك، من المهم تأهيل المحاضرين ومعلّمي المعلّمين للتعامل مع التربية للقيم في مساقاتهم، بحيث يحصل خرّيجو الكلّيّات الذين يدرسون عندهم على المعرفة والأدوات اللازمة للقيام بذلك في صفوفهم. في نهاية المطاف، على معلّمي المعلمين أن يفهموا أن تجاهلهم التربية للقيم يحفظ الأيديولوجية النيوليبراليّة في التعليم العربيّ-وهي أيديولوجية تؤكّد على الكمّ على حساب الكيف-والتفكير في كيف يمكنهم أن يمنحوا في مساقاتهم مساحة أكبر للتربية للقيم التي تتطرّق إلى القيم الأخلاقيّة والمدنيّة والعرقيّة (سعادة، 2013؛ Arthur et al, 2017; Berkowitz & Shields, 2015).

قيد الدافعيّة وجودة طلّاب التدريس

يتّفق ثمانية معلّمين على أّن نسبة كبيرة من الطلّاب العرب للتدريس ليس لديهم دافعيّة للعمل كمعلمين، ممّا يجعل تأهيلهم كمعلّمين يمكنهم تعليم القيم أو التعليم الأخلاقيّ مهمّة مستحيلة. يشير المحاضرون إلى أنّ العديد من الطلّاب العرب يقرّرون دراسة التدريس بسبب دوافع شخصية-على سبيل المثال أنهم لم يقبلوا في المهن التي يحبونها حقًّا في جامعات أو كلّيّات أخرى، أو أن كلّيّة التدريس قريبة من البيت، أو أنهم يختارون دراسة موضوع معيّن وعدم تدريسه في المدرسة. تؤثّر على اختيار التعليم العوامل الثقافيّة أيضًا، المتعلّقة بالضغط الذي يمارسه الآباء المحافظون على بناتهم لدراسة التدريس، على افتراض أنّها مهنة تتيح لهنّ المرونة بين العمل والحياة الأسريّة. في ضوء هذه النتائج، من المهم دراسة وفهم المعتقدات الاجتماعيّة والشخصيّة للمتأهّلين للتدريس، وكذلك هويّتهم وثقافتهم، لأنّ هذه يمكن أن تؤثّر على تصوّرات دورهم (Sanger & Osguthorpe, 2005: 67).

ينقسم معلّمو المعلّمين بين أولئك الذين يعتقدون أن الطلّاب الذين يفتقرون إلى الدافعيّة لترك التعليم، وغيرهم ممّن يعتقدون أنّ المحاضرين يجب أن يعملوا بجد لإقناعهم بأنهم معلمون. يشير بعض المحاضرين إلى أنّ الكلّيّات يجب أن توفّر للطلّاب مساحة للتفكير في دراستهم ودرجة رغبتهم في أن يكونوا معلّمين، ودعم قرارهم بترك التعليم، إذا لم يروا القيمة الأكاديميّة والقيميّة في العمل بالتدريس. يدّعي محاضر آخر أنّ كلّيات تأهيل المعلّمين يجب ألّا تختار فقط الطلّاب الذين لديهم دافعيّة للتدريس أو الذين لديهم الدرجات المطلوبة فحسب، بل أيضًا أولئك الذين هم أشخاص جيّدون. على النقيض من ذلك، يقدّم أمثلة على الطلّاب الذين يغشّون في الامتحانات، والذين لا يحترمون محاضريهم والذين يقدمون وظائفهم ليست لهم أخذوها من شبكة الإنترنت.

نقطة مثيرة للتفكير: إذا كان هناك فائض من المعلّمين العرب (ما يقرب من 11000 معلّم عاطل عن العمل في عام 2008) (Agbaria & Pinson, 2013)، لماذا لم لا تبذل المدارس العربيّة ووزارة التربية والتعليم جهدًا أكبر في توظيف هؤلاء المعلّمين الذين يمكنهم تحقيق التوازن بين التعليم من أجل التحصيل والتربية للقيم؟

أزعم أنّ مهنة التدريس هي مهنة قيميّة من الدرجة الأولى، لأنّها تتناول تشكيل شخصيّة التلاميذ الصغار ودعم تطوّرهم العقليّ والعاطفيّ والجسديّ. إذا لم تتابع كلّيّات تأهيل المعلّمين التطوّر المهنيّ لطلّاب التدريس، وقدراتهم الذاتيّة على تدريس القيم وعملهم القيميّ في صفوفهم الدراسيّة-فمن اللائق أن تنظر وزارة التربية والتعليم أو مجلس التعليم العالي في اتّخاذ تدابير تقييم إضافية في نهاية مسار التأهيل، ممّا يضمن أن يكون المعلّمون العرب الجدد يحبّون بالفعل العمل في التدريس ويدركون عمق الرسالة الجماهيريّة التي في مهنتهم. هناك خيار آخر يتمثّل في تشديد شروط القبول لمسارات تأهيل المعلّمين في المجتمع العربيّ، لذلك سيتم اختيار الطلّاب ذوي الجودة العالية-سواء من حيث التحصيل أو من حيث شخصيتهم ورغبتهم في الانخراط في التدريس. ربّما يكون هذا الخيار أكثر صعوبة في التنفيذ، لأنّه يتعارض مع قواعد العمل النيولبراليّة للكلّيّات العربيّة، التي تحاول البقاء على قيد الحياة وتتنافس

على كلّ طالب. بالإضافة إلى ذلك، هذا هو خيار حتمي، بمعنى أنّه لا يقيّم بشكل كافٍ التطوّر الشخصيّ والمهنيّ للطلّاب على مدار سنوات الدراسة. لذلك، من الضروريّ التركيز على دافعيّة الطلّاب الذين قُبِلوا للتدريس وعلى رغبتهم في العمل في هذه المهنة.

الثقافة التنظيميّة في الكلّيّة: ثلاث مقاربات للتربية للقيم

يقول أحد المحاضرين إنّ كلّيّته لا تملك الرؤية في كلّ ما يتعلّق بالتربية للقيم، وأنّها لا تتناولها بالفعل، وتهتمّ بالموضوع فقط عندما تكون هناك إمكانيّة للحصول على ميزانيّات لبعض البرامج. يقول محاضر آخر إنّ المحاضرين لا يتلقّون مردودًا على مدى تعاملهم الأخلاقيّ مع الطلّاب؛ حسب ادّعائه المحاضرون يمكنهم أن يكونوا مبدعين في التدريس، لكن عنيفون أخلاقيًّا، على سبيل المثال لا يسمحون للطلّاب بالتعبير عن أنفسهم. هذا ما يفسّر شكاوى الكثير من الطلّاب ضدّ محاضري كلّيّتهم، كما يدّعي.

يقول محاضر آخر إن للكلّيّة ميثاق مكتوب، والذي يتضمّن، من بين أمور أخرى، التركيز على التربية لقيم التعدديّة والاحترام. ومع ذلك، لم يتم تجديد هذا الميثاق منذ سبع سنوات تقريبًا، ولم يتمّ القيام بأي عمل لترجمة القيم التي تروّج لها لمختلف الأنظمة المختلفة في الكلّيّة، والمحاضرون الجدد لا يعرفونها. ويخلص إلى أنّ التربية للقيم ليست على رأس سلّم أولويّات الكلّيّة. يدّعي محاضر آخر أنّه لا يجب أن تُملى على المحاضرين القيم التي يدرّسونها في مساقاتهم، بل التركيز على أنّ الموضوع هامّ على مستوى العميد الأكاديميّ وأنّه من المتوقّع من المحاضرين أن يقوموا بتكييف تدريسهم لهذا. يؤكّد محاضرون آخرون على أن عرض النموذج هو طريقة التدريس المفضّلة للتربية للقيم في نظرهم.

تمثل مواقف هؤلاء المحاضرين المفهوم الأبويّ في التربية للقيم (Carr & Landon، 1998؛ Carr، 2003؛ Pantic & Wubbels، 2012). معنى هذا أنّ الكلّيّة والمحاضرين يمكنهم، بحكم مسؤوليتهم ومعرفتهم وسلطتهم، أن يقرروا ما هي القيم الأخلاقية (الحقيقية والحق والخير) التي يجب على الطلّاب تعلمها، ولاحقًا يكسبونها لتلاميذهم في المستقبل. هذه القيم الجيدة، وفقًا لهذا المفهوم، لن يتم إكسابها بنجاح إلّا من خلال أولئك الذين يجسدونها في الشخصيّه والأفعال (Carr & Landon, 1998:168).

في الممارسة العمليّة، يبدو أن طريقة العمل هذه تنطوي على إسكات المحاضرين أو الطلّاب: تشير إحدى المحاضرات، على سبيل المثال، إلى أنّها تلقّت توبيخًا من الإدارة لأنّها ناقدة وصريحة للغاية، وهو أمر لا يعجبهم في الكلّيّة. تقول محاضرة أخرى إنّ المحاضرين عادة ما يتردّدون في قول ما يعتقدونه بالفعل بالنسبة لقضايا قيميّة، وإنّه ليس هناك حوار حقيقيّ بين المحاضرين حول هذه القضايا، أو محاولة للوصول

إلى قاسم مشترك بالنسبة إلى التربية للقيم في الكلّيّة. أشار محاضر آخر إلى أنّ إدارة الكلّيّة تتدخّل في انتخاب الطلّاب لمجلس الطلّاب، وتشجّع انتخاب الطلّاب الذين لا يتحدّون الوضع الراهن في الكلّيّة وتعزّز القيم غير الديمقراطيّة. ويسأل: "أين هي حرّية الاختيار بالنسبة للطلّاب؟ لماذا تقرر الكلّية أين سيذهب الطلّاب في الرحلة السنويّة؟ لماذا لا يكون لدى الطلّاب أيّ خيار بالنسبة إلى المساقات التي يدرسونها؟ ينهي الطلّاب لقبهم بالقمع التامّ ولا يستطيع المعلّمون المضطهدون تعليم القيم... كيف تتوقّع منهم تعليم قيم مثل حرّيّة الاختيار والتسامح والاحترام؟ كيف تتوقّع منهم تعليم قيمة العدل، في حين أنّهم لم يجرّبوها أثناء دراستهم الجامعية؟". يقدّر المحاضر أنّ الطلّاب المحرومين من الحقّ في التعبير عن أنفسهم والتعبير عمّا يهتمّون به بالفعل، وما يجعلهم سعداء أو حزينين - لن يسمحوا لطلّابهم في المستقبل بالقيام بذلك. وغنيّ عن القول إنّ إسكات المحاضرين والطلّاب يتعارض تماماً مع ميثاق الكلّيّة الذي ذكر سابقًا.

يعتمد محاضرون آخـرون مقاربة النسبيّة الاجتماعيّة في التربية للقيم (Carr, 1983) التي تؤكّد على مساهمة الثقافة والتقاليد في هذه التربية، على افتراض أنّ المعلّمين ملتزمون أخلاقيًّا بالقيم المتّفق عليها اجتماعيًّا في كلّ مجتمع (Pantic & Wubbels, 2012: 59). وفقا لوجهة النظر هذه، تمّت صياغة قوانين الأخلاق ومبادئها بهدف الحفاظ على الانسجام والتماسك الاجتماعيّ. بهذه الروح، تدّعي إحدى المحاضرات أنّ على المحاضرين أن يتكيّفوا مع سياق الكلّيّة، وألّا يتجاوزوا الموضوعات التي تعتبر تابوهات، لأنّ مثل هذا التجاوز يمكن أن يتردّد صداه في المجتمع ويسبّب مشكلة. يدعي محاضر آخر أنّه يجب التأكيد على قيم الثقافة العربيّة والإسلام لأنّ "أولئك الذين يخافون الله لن يفعلوا أشياء سيّئة". تحدّث محاضر آخر عن أهمّيّة تأهيل المعلّمين لدراسة المعرفة الأصلانيّة العربيّة، من أجل تعزيز هويّتهم الثقافيّة والدينيّة والوطنيّة والحفاظ عليها. إنّ الطموح لتأهيل معلّمين للتربية للقيم والتقاليد والثقافة العربيّة أمر مبنين، على ضوء الإهمال المستمرّ لهذا الجانب في التعليم العربيّ في إسرائيل، وعلى أساس حقّ الأقلّيّة العربيّة (مثل أيّ أقلّيّة أخرى في العالم) في الحفاظ على هويّتها الثقافيّة والدينيّة والوطنيّة، وتحدّي هيمنة السرد الصهيونيّ في المناهج التعليميّة المدرسيّة، وتعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ وإحساسهم بالانتماء.

أزعم أن كلًّا من وجهة النظر الأبويّة ووجهة النظر النسبيّة الاجتماعيّة إشكاليان لأنّهما يمكن أن تؤدّيا بسهولة إلى التلقين والتتبع الأعمى للعادات والتقاليد (Carr, 1983). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هاتين المقاربتين تتنافيان مع ميثاق الكلّيّة، الذي يؤكّد على أهمّيّة مناقشة القضايا محلّ الخلاف، وهي القيود من ناحية تطوير قدرات التعليل والحكم والتقدير الأخلاقيّة لدى المعلّمين. هذه القدرات ضروريّة في عمل المعلّمين المستقلّين، الأخلاقيّين والذين يمارسون التأمّل الانعكاسيّ. يجب تفضيل مقاربة بديلة، ناقدة وإنسانيّة عليها، التي تشيد بالتقييم الناقد للأنظمة الثقافيّة والمعايير الأخلاقيّة في المجتمع (Saada, 2020; Tan, 2008)، ومنفتحة لمناقشة الأيديولوجيّات الأخلاقية المنافسة. حسب رأيي، هذه المقاربة مناسبة أكثر للمجتمع العربيّ الذي يتحوّل بسرعة من مجتمع تقليديّ إلى مجتمع عصريّ (אבו עסבה, 2001؛ سعادة، 2013؛ Gross, 2013) هدف التربية للقيم وفقًا لهذه المقاربة، هو تزويد التلاميذ بميزات الاستقلال

الذاتيّ العقلانيّ التي ستساعدهم على اتّخاذ قرارات بشأن قضايا قيميّة، حتّى عندما تتناقض مع ظروف مختلفة في حياتهم اليوميّة أو ما هو متعارف عليه في المجتمع.

من المهم الإشارة إلى أنّه عدا عن واحد، يشير جميع المحاضرين الذين تمت مقابلتهم إلى دور الكلّيّة في تأهيل المعلّمين الذين يمكنهم تدريس القيم، والتركيز بشكل أقلّ على دور المعلم الذي يتحلّى بالقيم أو معنى التدريس الأخلاقي (.Fenstermacher et al, 2009). أشار محاضر واحد فقط في هذا السياق إلى أنّه يجب على الطلّاب مناقشة معاني التربية ومعنى كونهم معلّمين: "إنّهم بحاجة إلى فهم أنفسهم، وماذا يفعلون في كلّيّة تدريب المعلّمين وإلى أين يذهبون من هناك". ويشير المعلم نفسه إلى أنّه عمل في السابق في الكلّيّة في ستّة محاضرين كمفتّشين في وزارة التربية والتعليم، إلّا أن الكلّيّة لم تستفد منهم أو من خبرتهم لتوضّح للطلّاب أهمّيّة دور المعلم والمسؤوليّات الأساسية التي ينطوي عليها عمله. هذه النقطة مهمة للغاية، لأنّه إذا لم يفهم المعلمون أو لم يتمكنوا من أن يشرحوا للآخرين كيف أنّ الظواهر في الصفّ والمدرسة ترتبط بشكل طبيعيّ مع مجال القيم، فمن الصعب تصديق أنّهم قادرون على بناء مناهج جيّدة الإعداد لتأهيل المعلمين، تؤدّي إلى مشاركة الطلّاب في بحث ودراسة ظواهر أخلاقية، أو استجابتهم الجيّدة للميزة القيميّة لعملهم (Sanger, 2008).

إن عدم التطرّق من جانب معلّمي المعلّمين إلى مسألة الأداء القيميّ للمعلّمين الجدد لن يجهّز هؤلاء المعلّمين على النحو المناسب للتعامل مع وفرة المعضلات والحاجة إلى تقدير وتقييم قيميّ يتعلقان بالتدريس والحياة المدرسيّة، مثل: التربية للتميّز مقابل التربية للمساواة؛ والتربية للاستقلاليّة الذاتيّة والفرديّة مقابل التربية للهوية الجماعيّة؛ والتربية للحفاظ على المجتمع أو تغييره؛ والتربية للحرّيّة مقابل الانضباط، وما إلى ذلك (Hostetler, 1997).في نهاية المطاف، الأداء الأخلاقيّ المصحوب بمردود من جانب من يتمّ تأهيله للتدريس هو ممارسة موصى بها في تطوّر الهويّة المهنيّة والأخلاقيّة للمعلّمين.

إجمال

تشير ورقة الموقف إلى أهمّيّة أن يتحدّى المعلّمون هيمنة التوجّه التحصيليّ في التدريس والتعليم، القائم على نقل المعرفة في الكلّيّات والمدارس في المجتمع العربيّ. يمكن فعل ذلك عن طريق تشجيع التفكير والبحث حول العلاقات المحتملة بين الموادّ التي تدرّس في الكلّيّة والتربية للقيم والأخلاق. بالإضافة إلى ذلك، على المحاضرين في كلّيّات تأهيل المعلّمين إيلاء المزيد من الاهتمام لحقيقة أنّ المعلّمين الجدد الذين يؤهّلونهم يعملون بشكل أخلاقيّ وقادرون على التفكير بشكل انعكاسيّ في الرسائل الأخلاقيّة التي تتضمّنها الجوانب التعليميّة وقراراتهم المهنيّة. في إطار تأهيل كهذا، يمكن للمعلّمين تعريف الطلّاب بوجهات النظر الثلاث المشار إليها أعلاه، والتفكير في كيفيّة التوفيق بينها وبين متطلّبات الحياة في المجتمع العربيّ الذي يمرّ

بعمليّة تغيير..

في ضوء الانتقال المتسارع للمجتمع العربيّ من التقليديّة إلى الحداثة، من اللائق أن يتمّ تأهيل المعلّمين العرب للتربية للقيم بروح وجهة النظر الإنسانيّة والناقدة، مما يشجع على تقييم ناقد للأنظمة الثقافيّة والأعراف الأخلاقيّة في المجتمع. تناسب وجهة النظر هذه تأهيل المعلّمين الذين يمكنهم اتّخاذ القرارات الأخلاقيّة بذكاء، والتعامل مع المعضلات الأخلاقيّة التي تنطوي عليها مهنة التدريس، وتوفّر استجابة لمتطلبات الحياة في مجتمع تعدّديّ وديمقراطيّ.

تقف في أساس وجهة النظر هذه فرضيّة أنّ القيم أو الصفات الجيّدة هي نتاج البنية والممارسة الاجتماعيّتين اللتين تتشكّلان من خلال الحوار بين التقاليد والعادات الاجتماعيّة القائمة، إلى جانب نوايا وتطلعات ومشاريع الأفراد (Moulin-Stozek, 2018). وبعبارة أخرى، لا يتعلق الأمر بمفهوم ليبراليّ يركّز فقط على رغبات ومصالح الأفراد، كما هو متّبع على الأغلب في المجتمعات الغربيّة، ولكن على مفهوم يشجّع على الاستقلال الذاتيّ والانتماء الناقد للأفراد إلى مجتمعاتهم. تتيح مقاربة كهذه للأفراد (المعلّمون الجدد وتلاميذهم) الانتماء إلى مجموعة ثقافيّة ووطنيّة ودينيّة معيّنة، وفي الوقت نفسه توفّر لهم مساحة للتفكير النقدي في الأنظمة الأخلاقيّة والقيميّة لمجموعتهم وتغييرها إذا لزم الأمر.

مصادر باللغة العبريّة

אבו עסבה, ח. (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן, ו-ו. שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

אלפי-ניסן, ש. (2019). **עבודת מחקר איכותנית בנושא: כיצד מחנכים לערכים בישראל?** ירושלים: יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

אגבריה, א. (2011). הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה ושיתוף. בתוך: ד. כפיר (עורכת), **חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים** (עמ' 23-54). תל אביב: מכון מופ"ת.

אגבריה, א. (2013). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: התביעה לייחוד לאומי ופדגוגי. בתוך א. אגבריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל** (עמ' 11-47). תל אביב: רסלינג.

אריאב, ת. (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל"** - דוח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

בר-און ממן, ש. (2020). **אתגרים בהערכה ומדידה של חינוך לערכים**. ירושלים: יוזמה: מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

בוזגלו, א. (2010). **הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל** (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

ג'בארין, י. ואגבריה, א. (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. **גילוי דעת**, 5, 13-40.

גור זיו, ח. (2013). **פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום**, תל אביב: מופת.

ג'יוסי, ו. ו-זלמנסון-לוי, ג. (2018). **רב תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים וערבים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות**. תל אביב: האגודה לזכויות האזרח בישראל.

טל, ט. ופרסקו, ב. (2014). התמודדות עם שונויות בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי. בתוך א' הרכבי וג' מנדל-לוי (עורכים), **חינוך לכל - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל: דוח מסכם של הועדה לנושא מערכת חינוך לכל - ולכל אחד** (עמ' 164-199) ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

עליאן, ס., עבאס, ר., וזידאן, ר. (2015). תפיסת החינוך הרב-תרבותי בקרב מתכשרים להוראה במכללה האקדמית להכשרת מורים ערבים. בתוך ח. עראר ו-ע. קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 265-297). חיפה: פרדס הוצאה לאור.

צבר בן-יהושע, נ., דושניק, ל. ו-ביאליק, ג. (2006). **מי אני שאחליט על גורלם: דילמות אתיות של מורים**. ירושלים: מאגנס.

רן, ע. (2017). **ועדת אריאב: יישום תכנית מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.** ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). ת"א: מכון מופ"ת.

مصادر باللغة العربيّة

عرار، خ. وابراهيم، ف. (2015). تعاطي المديرين والمعلمين في جهاز التربية والتعليم العربيّ مع قضية التربية للهوية القومية. **الحصاد**، 5، 43-76.

سعادة، ن. (2013). قراءات ناقدة في موضوع التربية القيمية في المجتمع العربيّ الفلسطيني في اسرائيل. **الحصاد**، 3، 94-73.

مصادر باللغة الإنجليزيّة

Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel.* Albany: State University of New York Press.

Agbaria, A. K., & Pinson, H. (2013). When shortage coexists with surplus of teachers in Israel. The case of Arab teachers in Israel. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *7*(2), 69-83.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools.* London: Routledge.

Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education, 52*(5), 5-16.

Berkowitz, M. W., & Shields, D. L. (2015). *Mapping the domain of virtues.* Unpublished conference paper for the 3rd Annual Jubilee Center for Character and Virtues conference at Oriel College, Oxford University.

Berkowitz, M.W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research, 50*(3), 153-158.

Campbell, E. (2003). *The ethical teacher.* Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.

Campbell, E. (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In L. Nucci & D. Narváez (Eds.), *The international handbook of moral and character education* (pp. 601-617). New York: Routledge.

Campbell, E. (2013). The vrtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner. *Educational Theory*, *63*(4): 413-430.

Carr, D. (1983). Three approaches to moral education. *Educational Philosophy and Theory, 15*(2), 39-51.

Carr, D. (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of Moral Education, 32*(3), 219-32.

Carr, D., Landon. J. (1998). Teachers and schools as agencies of values education: Reflections on teachers' perceptions; Part One: the role of the teacher. *Journal of Beliefs & Values, 19*(2), 165-76.

Fenstermacher, G.D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly, 36*(3), 7-19.

Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). Jossey-Bass.

Gross, Z. (2013). The attitudes of Israeli Arab and Jewish high school students towards extrinsic and intrinsic values. *Journal of Moral Education, 42*(1), 88-101.

Halstead, M. (2014). Values and values education: Challenges for faith schools. In J. D. Chapman., S. McNamara., M. J. Reiss., & Y. Waghid (Eds.), *International handbook of learning, teaching and leading in faith-based schools* (pp. 65-81). Dordrecht: Springer Netherlands.

Hostetler, K. D. (1997). *Ethical judgment in teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 87-97). Washington: AERA.

Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Massachusetts: Wiley-Blackwell.

Klaassen, C. A., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2016). Teacher education as moral endeavor. In J. Loughran., & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 523-557). Singapore: Springer.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

Lovat, T. (2010). The new values education: A pedagogical imperative for student wellbeing. In: R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*, (pp. 3-18). Dordrecht: Springer.

Moulin-Stozek, D. (2018). The social construction of character. *Journal for the theory of social behavior, 49*(1), 24-39.

Pantic, N., & Wubbels, T. (2012). The role of teachers in inculcating moral values: Operationalization of concepts. *Journal of Beliefs and Values, 33*(1), 55-69

Saada, N. (2020). Islamic education for immigrant Muslims in the postmodern and post-secular Europe. In Z. Gross (Ed.), *Migrants and comparative education: Call to re/engagement* (pp. 67-86), The Netherlands: Brill.

Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies, 40*(2), 169-185.

Sanger, M. & Osguthorpe, R. (2005). Making sense of approaches to moral education. *Journal of Moral Education, 34*(1), 57-71.

Sockett, H. & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teachers and Teacher Education, 18*(2), 159-171.

Tan, C. (2008). *Teaching without indoctrination: Implications for values education*. Rotterdam: SensePublishers.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1791-1798.

Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008) The moral aspects of teacher educators› practices, *Journal of Moral Education, 37*(4), 445-466.